

Zimmermann, Peter; Spangler, Gottfried

**Jenseits des Klassenzimmers. Der Einfluss der Familie auf Intelligenz, Motivation, Emotion und Leistung im Kontext der Schule**

*Zeitschrift für Pädagogik 47 (2001) 4, S. 461-479*



Quellenangabe/ Reference:

Zimmermann, Peter; Spangler, Gottfried: Jenseits des Klassenzimmers. Der Einfluss der Familie auf Intelligenz, Motivation, Emotion und Leistung im Kontext der Schule - In: Zeitschrift für Pädagogik 47 (2001) 4, S. 461-479 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-42966 - DOI: 10.25656/01:4296

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-42966>

<https://doi.org/10.25656/01:4296>

in Kooperation mit / in cooperation with:

**BELTZ**

<http://www.beltz.de>

**Nutzungsbedingungen**

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

**Terms of use**

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.  
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

**Kontakt / Contact:**

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

# Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 47 - Heft 4 - Juli/August 2001

## *Essay*

439 HEINZ-ELMAR TENORTH

Zynismus - oder das letzte Wort der Pädagogik

## *Thema: Elternhaus und Schule*

455 ELKE WILD

Wider den „geteilten Lerner“ und die Trennung zwischen Schule als „dem“ Lernort und der Familie als „der“ Lebenswelt Heranwachsender. Einleitung in den Thementeil

461 PETER ZIMMERMANN/GOTTFRIED SPANGLER

Jenseits des Klassenzimmers. Der Einfluss der Familie auf Intelligenz, Motivation, Emotion und Leistung im Kontext der Schule

481 ELKE WILD

Familiale und schulische Bedingungen der Lernmotivation von Schülern

501 HARALD UHLENDORFF/ANDREAS SEIDEL

Schule in Ostdeutschland aus elterlicher Sicht

## *Weiterer Beitrag*

517 WALTER HORNSTEIN

Erziehung und Bildung im Zeitalter der Globalisierung. Themen und Fragestellungen erziehungswissenschaftlicher Reflexion

*Diskussion: Lehrerbildung*

539 RAINER KÜNZEL

Konsekutive Lehrerbildung? Ja, aber konsequent!

549 EWALD TERHART

Lehrerbildung - quo vadis?

559 ULRICH HERRMANN

Eine Bachelor-/Master-Struktur für das Universitätsstudium von Gymnasiallehrern. Chancen oder Holzwege?

577 MANFRED ROTERMUND

Lehrerbildung für eine neue Schule. Eine Sammelrezension von Neuerscheinungen zur Lehrerbildung

*Besprechungen*

597 HEINZ-ELMAR TENORTH

*Wolfgang Brezinka*: Pädagogik in Österreich. Die Geschichte des Faches an den Universitäten vom 18. bis zum Ende des 20. Jahrhunderts. Bd. 1: Einleitung. Pädagogik an der Universität Wien

603 KARL HEINZ GRUBER

*Volker Schubert* (Hrsg.): Lernkultur - Das Beispiel Japan

*Thomas Rohlen/Christopher Björk* (Eds.): Education and Training in Japan

*Gail Benjamin*: Japanese Lessons - A Year in a Japanese School through the Eyes of an American Anthropologist and Her Children

609 HEINER ULLRICH

*Hans Christoph Berg/Theodor Schulze* (Hrsg.): Lehrkunstwerkstatt I: Didaktik in Unterrichtsexempeln.

*Hans Christoph Berg/Theodor Schulze* (Hrsg.): Lehrkunstwerkstatt II: Berner Lehrstücke im Didaktikkurs.

*Hans Christoph Berg/Wolfgang Klafki/Theodor Schulze* (Hrsg.): Lehrkunstwerkstatt III: Unterrichtsbericht.

*Dokumentation*

619 Pädagogische Neuerscheinungen

## *Content*

### *Essay*

439 HEINZ-ELMAR TENORTH

Cynicism - or the Final Word of Pedagogics

### *Topic: Parental Home and School*

455 ELKE WILD

Against the "Divided Learner". An introduction

461 PETER ZIMMERMANN/GOTTFRIED SPANGLER

Beyond the Classroom - The family's influence on intelligence, motivation, emotion, and achievement within the context of the school

481 ELKE WILD

Influences of both Family and School on the Students' Motivation to Learn

501 HARALD UHLENDORF/ANDREAS SEIDEL

The Schooling in East Germany from Parents' Perspective

### *Further Contribution*

517 WALTER HORNSTEIN

Education and Instruction in the Era of Globalization - Topics and issues of educational science

### *Discussion: "Teacher Education"*

539 RAINER KÜNZEL

Consecutive Teacher Training? Yes, but with Determination!

549 EWALD TERHART

Teacher Training - Quo vadis?

559 ULRICH HERRMANN

A Bachelor-/Master-Structure for University Studies of Secondary School Teachers - Good prospects or dead end?

577 MANFRED ROTERMUND

Teacher Training for Tomorrow's Schools. A review of recent publications

597 BOOK REVIEWS

619 NEW BOOKS

## Jenseits des Klassenzimmers

*Der Einfluss der Familie auf Intelligenz, Motivation, Emotion und Leistung im Kontext der Schule*

### *Zusammenfassung*

In einem Überblick werden theoretische Modelle und empirische Forschung zum Einfluss der Familie auf die kognitive Leistungsfähigkeit, Leistungsmotivation und den Umgang mit Emotionen in Lehr-Lern-Situationen bzw. im Leistungskontext zusammengefasst. Aufgrund der sich im Verlauf der Schullaufbahn zunehmend stabilisierenden schulbezogenen motivationalen und emotionalen Strukturen ist die Regulation von Emotionen im Leistungskontext ein zentraler Einflussfaktor der Familie, da hier bereits vor Schuleintritt Verhaltensmuster etabliert werden. Dies wird anhand empirischer Studien aus dem Bereich der Bindungsforschung illustriert. Die Datenlage legt eine genauere empirische Analyse übergreifender bzw. jeweils nur in Teilbereichen erfolgter Förderung von Bindung, Autonomie und Kompetenz mit ihren Konsequenzen für das Leistungsverhalten nahe.

### *1. Einleitung*

Internationale Vergleichsstudien von Schulleistungen (wie z.B. jüngst im Bereich Mathematik) fokussieren das öffentliche wie auch das wissenschaftliche Interesse erneut auf die Determinanten von Schulleistungen bzw. die Effektivität von Lehr-Lern-Situationen und deren positive Beeinflussung. Empirisch konnte gezeigt werden, dass wesentliche Einflussfaktoren hierbei zum einen die intellektuellen Fähigkeiten und das Vorwissen der Schüler, aber darüber hinaus auch Interessen, Motivation, leistungsbezogene Emotions- und Kognitionsmuster und deren Regulation sind (vgl. M. JERUSALEM/R. PEKRUN 1999; A. RENKL 1996). Diese Faktoren repräsentieren jedoch keineswegs statische, sondern sich entwickelnde Fähigkeiten und Eigenschaften und sind somit schon frühzeitig durch familiäre Erfahrungen beeinflusst. In diesem Beitrag werden Effekte der Familie auf die Entwicklung von Intelligenz, Motivation und Emotionsregulation im Leistungskontext erörtert und im Anschluss zu einem Modell familialer Determinanten zusammengefasst.

#### *1.1 Motivation und Emotionsregulation als Wirkungsfaktoren*

Neben der Wirkung von Wissen und intellektuellen Fähigkeiten auf die Schulleistung stellen die in Lehr-Lernsituationen auftretenden Emotionen eine sehr entscheidende Komponente für die Motivations- und Interessenentwicklung dar, da nur bei einer insgesamt positiven Bilanz der emotionalen Erlebensqualitäten während des Lernens mit einer dauerhaften Auseinandersetzungsbereitschaft mit spezifischen Lerninhalten gerechnet werden kann (A. KRAPP 1998). Nach dem Modell der Förderung intrinsischer Motivation nach DECI und RYAN

sind Emotionen im Zusammenhang mit den grundlegenden Bedürfnissen nach Autonomie, Kompetenz und sozialer Eingebundenheit besonders wichtig. Die familiären Vertrauensbeziehungen sind hierbei ein grundlegender Einflussfaktor auf die Entwicklung autonomen Handelns (E.L. DECI/R.M. RYAN 1993; R.M. RYAN/J.KUHL/E.L. DECI 1997).

Es ist jedoch nicht das überwiegende Auftreten positiver Emotionen in Lehr-Lernsituationen alleine, das Einfluss auf motivationales oder Leistungsverhalten hat, sondern auch die Fähigkeit mit den eigenen Gefühlen effektiv umzugehen.

Obwohl die Zusammenhänge zwischen Emotion und Leistung aufgabenspezifisch zu sein scheinen (A. ABELE 1999; K. SPIES 1995) weist die empirische Befundlage darauf hin, dass positive wie negative Emotionen sehr wesentlich Lehr-, Lern- und Leistungssituationen beeinflussen. Nach N. SCHWARZ und H. BLESS (1991) kann positive Stimmung zu einfachen Urteilsheuristiken und einer geringen Problemanalyse führen. Nach D.B. MCLEOD (1989) ist ein Effekt von Emotionen beim Verständnis des Problems, bei der Lösungsplanung, bei der Ausführung und bei der Überprüfung der Lösung zu beobachten. Hierbei sind vor allem aufgrund der Automatisierung von Verhaltensweisen im Kontext von Gefühlen, d.h. dem schnellen Aufgeben bei Schwierigkeiten, die mit negativen Gefühlen verbunden sind, weitere Fehler möglich. MCLEOD (1990) schlussfolgert, dass vergleichbar zum Effekt von Meta-Kognition hinsichtlich Lern- und Lösungsstrategien ein Wissen um den Effekt von Gefühlen und ihre Steuerung die Problemlösung fördern kann. Ein Wissen um eigenes Verhalten beim Auftreten von Fehlern, die zu Unterbrechungen der Bearbeitung von Aufgaben führen, kann die Effektivität der eigenen Leistung steigern. Eine effektive emotionale Regulation in solchen Situationen ist Grundvoraussetzung dafür, dass Lernen aus Fehlern nicht blockiert wird. Dies hätte auch Konsequenzen für den Unterricht (vgl. T. HASCHER/F. OSER 1996).

Ingesamt betrachtet können beim Lernen und beim Umgang mit Aufgaben aktuell auftretende Gefühle sowie parallel dazu auftretende Überzeugungen eine einschränkende Wirkung auf Effektivität und Lösungsgüte haben. MCLEOD (1990) schlägt vor, die Kontrolle von Gefühlen zu lehren, um z.B. positive Stimmung zu nutzen, die Schlüssigkeit eigener Lösungen zu überprüfen oder Alternativen dazu zu suchen. G. MANDLER (1989) schlägt vor, auch aus Fehlern und dem Umgang mit den daraus resultierenden Emotionen zu lernen. Der Erwerb effektiver Emotionsregulation hätte somit wichtige Konsequenzen für den Umgang mit Leistungssituationen. R. PEKRUN (1999) schlägt die Förderung positiver Emotionen vor.

## 1.2 Emotionsregulation

Die Kontrolle von Emotionen für zielorientiertes Verhalten ist das Thema der Emotionsregulation (R.A. THOMPSON 1994; G. SPANGLER/P. ZIMMERMANN 1999). Emotionsregulation umfasst Prozesse der Kontrolle, Bewertung und Veränderung emotionaler Reaktionen hinsichtlich Intensität und zeitlichem Verlauf (ZIMMERMANN 1999). Die Regulation kann durch das Individuum selbst erfol-

gen oder durch andere Personen und hat das Ziel, Gefühle oder die sie auslösenden Bedingungen so zu verändern, dass man eigenen Ziele erreicht. Man unterscheidet hierbei internale Prozesse, wie Aufmerksamkeitslenkung oder Neubewertung von Ereignissen, und externale Prozesse, wie die Veränderung der Situation. Die Wirkung verschiedener Emotionen auf Motivation und Leistung in Lern- und Leistungssituationen hängt von ihrer Qualität ab (vgl. R. PEKRUN/H. HOFMANN 1999). Positive Emotionen wie Freude und Hoffnung können Gedanken an Selbstwirksamkeit hervorrufen, die Motivation fördern und ein gewisses Maß an Aktivierung gewährleisten. Deaktivierende negative Emotionen wie Hoffnungslosigkeit können die Motivation und die Anstrengungsbereitschaft vermindern. Andererseits zeigen sich Unterschiede in der Emotionsregulation darin, dass z.B. aktivierende negative Emotionen wie Angst oder Ärger abhängig von individuellen und kontextuellen Bedingungen sowohl positive wie auch negative Auswirkungen haben. So kann Angst einerseits die intrinsische Motivation vermindern, andererseits die Misserfolgsvermeidungsmotivation stärken und so zu gesteigerter Anstrengung führen. Nach F. RHEINBERG (1999) kann man somit Emotionen als eingebettet in übergeordnete Motivationsstrukturen sehen. Effektive Emotions- und Verhaltensregulation dient einer besseren Zielerreichung des Individuums. Hiermit wird sehr deutlich, dass nicht die Tatsache entscheidend ist, ob oder welche Emotionen in einer Lern- oder Leistungssituation entstehen, sondern vielmehr inwieweit Schüler in der Lage sind, sie effektiv zu regulieren.

Es ist anzunehmen, dass emotionale Prozesse im Prinzip in allen Lern- und Leistungssituationen eine Rolle spielen (D. SEMBILL 1992). Handelt es sich um entspannte Situationen ohne intensive emotionale Erregung des Schülers bzw. der Schülerin, so dürfte die Bedeutung emotionaler Prozesse hinter der Rolle kognitiver Einflussfaktoren zurücktreten. Emotionale Regulationsprozesse spielen hingegen insbesondere dann eine wesentliche Rolle, wenn Schüler an ihre Leistungsgrenzen stoßen. Hierfür typische Situationen sind beispielsweise, wenn Schüler im Unterricht Verständnisschwierigkeiten haben, wenn sie das Gelernte zu Hause bei den Hausaufgaben nicht anwenden können bzw. wenn sie bei der Leistungserfassung - in mündlichen oder schriftlichen Prüfungssituationen - Misserfolg erleben. Eine erfolgreiche Bewältigung solcher Situationen, in denen die intellektuellen oder kognitiven Ressourcen der Schüler erschöpft sind, hängt dann eher von der Fähigkeit des Schülers ab, die hier aufkommenden Emotionen zu regulieren bzw. in angemessener Weise zur Verhaltensregulation einsetzen zu können. Hier kommt es dann darauf an, (1) inwieweit die Schüler in der Lage sind, auftretende negative Gefühle bei sich korrekt wahrzunehmen, ihre Ursache zu erkennen und sie zur Verhaltensregulation bzw. Aktivierung von problemlösenden Handlungen einzusetzen, (2) inwieweit sie dazu fähig sind, bei Misserfolg auf soziale Ressourcen zurückzugreifen, welche ihnen Unterstützung bei der Problemlösung bzw. beim Umgang mit begleitenden negativen Gefühlen bieten und (3) inwieweit drohendes Versagen bzw. drohender Misserfolg so reguliert werden kann, dass damit nicht eine generalisierte negative Selbstbewertung hinsichtlich eigener Leistungsfähigkeit entsteht. Ein Misslingen solcher emotionalen Regulationsprozesse könnte langfristig zu antizipierter gesteigerter emotionaler Belastung und zu verminderter Motivation bei den Schülern führen. Es kann auch zu der

von D. MCLEOD (1990) beschriebenen Automatisierung negativer emotionaler Reaktionen mit Vermeidungsverhalten bei Schwierigkeiten führen, was dann zunehmend zu einer Beeinträchtigung des Lernens auch in entspannten Situationen führen kann.

## 2. Was wird durch die Familie beeinflusst?

Für pädagogische Interventionen ist es relevant, die Bereiche zu benennen, die durch die Familie beeinflusst werden bzw. gefördert werden sollten. Ein wichtiges Ziel von Interventionen im Schulbereich ist neben dem Aufbau und der Flexibilisierung von Wissen und intellektuellen Fähigkeiten die Förderung von Selbstregulation des Lernens (D.H. SCHUNK/B.J. ZIMMERMAN 1998), von intrinsischer Motivation, sich mit Lehrinhalten beschäftigen und etwas leisten zu wollen (A. KRAPP 1998) und der Umgang mit Emotionen, die Lernen und Leistung beeinflussen (vgl. D. MCLEOD 1990; R. PEKRUN 1999). Empirische Studien zu diesen drei Bereichen werden im Folgenden berichtet.

### 2.1 Familiäre Einflüsse auf die intellektuelle Leistungsfähigkeit

Zunächst spielen für schulische Leistung bzw. Kompetenz natürlich intellektuelle Fähigkeiten und der Aufbau von Wissen eine wichtige Rolle. Familiären Einflüssen auf die Entwicklung von Intelligenzunterschieden wird aufgrund deren relativ großer, schon ab dem Vorschulalter gegebener altersübergreifender Stabilität bereits in der frühen Kindheit eine besondere Bedeutung beigemessen. Nach den Befunden der verhaltensgenetischen Forschung sind für die Intelligenzentwicklung sowohl genetische Faktoren (z.B. R. PLOMIN 1995; S. SCARR 1992) als auch Umwelteinflüsse wesentlich (z.B. M. SCHIFF/M. DUyme/A. DUMARET/S. TOMKIEWICZ 1982). Über eine einfache Aufteilung von Varianzen auf statische Anlage- und Umweltfaktoren hinausgehend ist hier allerdings von einem komplexen und dynamischen Zusammenspiel von Anlage- und Umweltprozessen auszugehen (vgl. A.J. SAMEROFF 1975), welche zudem in verschiedenen Altersbereichen in unterschiedlichem Ausmaß wirksam zu sein scheinen (K. MCCARTNEY/M.J. HARRIS/F. BERNIERI 1990; S. SCARR/R.A. WEINBERG 1983).

R. PLOMIN und D. DANIELS (1987) haben darüber hinaus darauf hingewiesen, dass bei den Umwelteinflüssen weniger „geteilte“, also allen Kindern einer Familie gemeinsame Einflüsse, sondern vielmehr individuelle „ungeteilte“ Erfahrungen wichtig sind. Kinder machen demnach auch innerhalb der Familie individuell spezifische Erfahrungen, weil sie zum einen tatsächlich verschiedenartige Umwelten dargeboten bekommen und zum anderen gleiche oder ähnliche Umwelten ggf. unterschiedlich wahrnehmen. Hier könnten dann auch emotionale und motivationale Prozesse eine wichtige Moderatorfunktion haben, da anzunehmen ist, dass sich soziale und nicht-soziale Umweltgegebenheiten Kindern mit spezifischen emotionalen und motivationalen Dispositionen in unterschiedlicher Weise darstellen.

Annahmen über eine dauerhafte Beeinflussbarkeit intellektueller Fähigkei-



ten, die in den 60er-Jahren den Headstart-Programmen zugrunde lagen, als man bei Kindern aus benachteiligten Schichten durch spezielle - auch das motivationsfördernde oder -unterstützende Verhalten der Eltern (z.B. S.W. GRAY/R.A. KLAUS 1970; P. LEVENSTEIN 1970) betreffende - Fördermaßnahmen die dort zu erwartende Intelligenzreduktion (D.P. AUSUBEL 1964) zu verhindern versuchte, konnten empirisch nicht bestätigt werden, da die anfänglichen Intelligenzeffekte relativ bald nach Abschluss der Förderung wieder verschwanden (V. CICIRELLI u.a. 1969). In Nachfolgeuntersuchungen in den 70er-Jahren wurden allerdings dann deutliche Effekte in den Schulleistungen gefunden (J. LAZAR/R. DARLINGTON 1982). Offenbar wirkte sich die Intervention nicht in der Intelligenz per se, sondern in der Schulkompetenz im Allgemeinen aus, die neben intellektuellen Aspekten auch motivationale oder emotionale Prozesse impliziert. H. TEICHMANN, B. MEYER-PROBST und D. RÖTHER (1991) verweisen darauf, dass die Stabilität von Intelligenzunterschieden und somit das individuelle längsschnittliche Niveau ganz entscheidend (auch) durch familiäre Risiko- und Schutzfaktoren beeinflusst ist und somit durchaus nicht als bereits früh festgelegte Größe zu betrachten ist. Studien mit Nicht-Risiko-Stichproben zufolge scheinen für die intellektuelle Entwicklung die elterliche Stimulation bzw. Anregung, die Art der Vermittlung intellektueller Erfahrungen sowie insbesondere die Responsivität und das Engagement der Mutter eine Rolle zu spielen (vgl. J. CAREW 1980; L.J. YARROW/G.A. MORGAN/K.D. JENNINGS/R.J. HARMON/J.L. GAITER 1982; S. CROCKENBERG 1983; S.L. OLSON/J.E. BATES/K. BAYLES 1984; J. LOHER 1988; G. SPANGLER 1989). BRADLEY und Mitarbeiter konnten in ihrer Längsschnittstudie anhand frühkindlicher Erfahrungen Schulleistung und schulisches Verhalten bis zum Alter von 10 Jahren vorhersagen (R.H. BRADLEY/B.M. CALDWELL/S.L. ROCK 1988). Dabei konnte neben dem Einfluss kontemporären elterlichen Verhaltens vor allem auch die Bedeutung von frühen sozialen Erfahrungen belegt werden (z.B. Anregung durch Spielsachen, elterliches Annehmen, elterliches Engagement), nicht nur bezüglich der Schulleistung, sondern auch in motivationaler Hinsicht (Aufgabenorientierung). Auch nach Befunden aus der Bochumer Längsschnittuntersuchung (C.H. TRUDEWIND/J. WEGE 1989) zeigten sich bezüglich Schulleistung positive Zusammenhänge mit elterlicher Anregung (auch schon vor Schulbeginn) und negative Zusammenhänge mit intensiver Instruktion und Kontrolle durch die Eltern.

Elterliches Verhalten kann aber dabei nicht unabhängig von bereits vorliegenden kindlichen Verhaltenstendenzen gesehen werden (R. PLOMIN/C.S. BERGEMAN 1991). In einer Studie mit Kleinkindern konnten die von den Eltern dargebotenen sozialen und nicht sozialen Erfahrungen durch Temperament und kognitiven Entwicklungsstand des Kindes vorhergesagt werden (SPANGLER 1989). In der Studie von BRADLEY und CALDWELL (1984) wurden Vorhersagen der Schulleistung durch frühes elterliches Verhalten durch die Kontrolle des Entwicklungsstands mit zwei Jahren kaum, durch die der kindlichen Intelligenz mit drei Jahren jedoch stark vermindert.

Sowohl die klassischen Interventionsstudien als auch die beschriebenen Befunde aus Korrelationsstudien belegen also die Bedeutung früher Erfahrungen für Schulleistungen. Vieles deutet darauf hin, dass sich positive Umweltbedingungen dabei weniger oder zumindest nicht nur in einer günstigeren Intel-

ligenzentwicklung auswirken, sondern dass sie zur Entwicklung positiver Motivations- und Emotionsdispositionen beitragen, die später in Leistungssituationen wirksam werden.

## 2.2 Familiäre Einflüsse auf Leistungsmotivation

Der Einfluss der Familie beginnt ebenso wie die allgemeine Entwicklung von Autonomie und Leistungsmotivation bereits vor dem Schuleintritt. Bereits vor dem erstmaligen Auftreten leistungsmotivierten Verhaltens (im Sinne der Verfügbarkeit eines eigenen Gütemaßstabs) ab ca. dem dritten Lebensjahr können in den ersten Lebensjahren spezifische Vorläufer beobachtet werden, wie z.B. die Freude am Effekt (Kontingenzbewusstsein) im Neugeborenen- und Säuglingsalter sowie die Ergebniszentrierung und Selbstzentrierung (Urheberbewusstsein) im zweiten Lebensjahr (vgl. H. HECKHAUSEN 1985; G. SPANGLER/J. BRÄUTIGAM/R. STADLER 1984). Im Vor- und Grundschulalter bilden sich dann explizite Kausalattributionen im Hinblick auf die Aufgabenschwierigkeit bzw. Tüchtigkeit aus, wobei die Unterscheidung von Fähigkeit und Anstrengung erst mit Beginn der formalen Denkperiode eindeutig möglich ist (J.G. NICHOLLS 1978). Je nach Entwicklungsstand stehen in leistungsthematischen Situationen unterschiedliche Motivkomponenten im Vordergrund. So ist es beispielsweise für ein vierjähriges Kind von großer Bedeutung, ob es Erfolg oder Misserfolg hat und zwar noch unabhängig von der Aufgabenschwierigkeit. Wissen darüber und über eigene Fertigkeiten oder Fähigkeiten (Handlungskontrollmöglichkeiten) sowie das Ausmaß bzw. die Möglichkeit eigener Anstrengung sind dann für ein Kind am Ende des Grundschulalters besonders entscheidend. Aber auch sehr früh in der Entwicklung auftretende Motivationskomponenten spielen später in der Entwicklung eine wichtige Rolle. Beispielsweise sei auf das Bewusstsein der eigenen Urheberschaft für die Leistungsfähigkeit von Schülern verwiesen (R. DE CHARMS 1973), welche sich im zweiten Lebensjahr in ausgeprägtem Wunsch danach, etwas selbst machen zu wollen, manifestiert (U. GEPPERT/U. KÜSTER 1983).

Gleichzeitig können schon relativ früh individuelle Motivationstendenzen festgestellt werden, die aufgrund von selbstbegründenden Prozessen eine altersübergreifende Stabilität aufweisen (vgl. HECKHAUSEN 1985). So gibt es Kinder bzw. Personen, die sich eher durch Erfolgszuversicht auszeichnen, was sich in Leistungssituationen u.a. in angemessener Anspruchsniveau- bzw. Zielsetzung, persönlichkeitschützender Kausalattribution (interne Erfolgs- und externe Misserfolgsattribution) und damit in einer besseren Erfolgs- bzw. Affektbilanz äußert. Misserfolgsängstlichkeit dagegen geht mit inadäquater Anspruchsniveausetzung (zu niedrig oder zu hoch), ungünstiger Kausalattribution (externe Erfolgs- und interne Misserfolgsattribution) und damit mit geringen Erfolgserlebnissen bzw. negativer Affektbilanz einher.

Solche Motivationstendenzen werden nicht zuletzt auch durch elterliches Erziehungsverhalten entscheidend geprägt. Einflussreiche elterliche Verhaltensdimensionen sind Selbstständigkeitserziehung (vgl. C. TRUDEWIND/L. UNZNER/K. SCHNEIDER 1989), mütterliche Responsivität oder Kooperation (YARROW u.a. 1972; SPANGLER 1989; LOHER 1988; P. LÜTKENHAUS 1984) bzw. Bindungs-

sicherheit (G. SUESS/K.E. GROSSMANN/L.A. SROUFE 1992). Nach C. TRUDEWIND und B. HUSAREK (1979) kann die Entwicklung spezifischer Leistungsmotivtendenzen in den ersten beiden Schuljahren durch das hausaufgabenbegleitende Verhalten von Müttern vorhergesagt werden. Als günstig für eine erfolgsoversichtliche Leistungsmotivation erwiesen sich hier das Ausmaß der mütterlichen Zufriedenheit, die Gewährung von Selbstständigkeit, die Verwendung selbstbegünstigender Attributionen sowie ein positives Sanktionsverhalten.

Die Selbstbestimmungstheorie nach RYAN und DECI (2000) benennt drei Grundbedürfnisse des Menschen, die bei der Förderung intrinsischer Motivation eine Rolle spielen: das Bedürfnis nach Autonomie-, das nach Kompetenzerleben sowie das Bedürfnis nach sozialer Einbindung (vgl. E. WILD in diesem Heft). Die Gewährung von Autonomie setzt Auswahlmöglichkeiten für eigenes Handeln voraus. Demgegenüber schränkt jede Form von externer Kontrolle (beispielsweise in Form von Zwang, Bewertungen oder Wettbewerb) die Selbstregulation eigenen Handelns ein. Allerdings beschreiben hier RYAN und DECI (2000) auch einen Prozess der Integration external gesteuerten Handelns in autonomes Handeln. Die Förderung von Kompetenz setzt voraus, dass optimale Herausforderungen geschaffen werden, die an das Fähigkeitsniveau des Kindes angepasst sind, sodass sie interessant sind, der Erfolg bei der Aufgabe überwiegt und die Rückmeldung der Leistung als eigene Effektivität erfolgt. Die Förderung von Bindung setzt Feinfühligkeit gegenüber den Signalen des Kindes voraus, wie später bei den Determinanten der Emotionsregulation noch ausführlicher beschrieben wird. In Ergänzung wird von E.A. SKINNER (1998) Struktur (vs. Chaos) als wesentlicher Faktor zur Entwicklung von Kontrolle und somit von Kompetenz herangezogen. Hierzu zählt sie das Vermitteln von Wissen über Wege, wie man erstrebenswertes Verhalten erreicht und wenig erstrebenswertes Handeln vermeidet, und Hilfe und Unterstützung, diese Ziele zu erreichen. Dies kann sich in klaren Anweisungen und Handlungszielen, aber auch im Setzen von Grenzen zeigen. Mangelnde Struktur bei gleichzeitiger Erlaubnis von Autonomie behindert hingegen den Kompetenzaufbau. RYAN und DECI (2000) betonen deshalb, dass sowohl die Förderung von Autonomie als auch die Förderung von Kompetenz notwendig seien, um tatsächlich intrinsische Motivation zu erreichen.

Betrachtet man die empirische Basis des Ansatzes von DECI und RYAN, so konnte deutlich gezeigt werden, dass familiäre Einflüsse vor allem hinsichtlich der Förderung von Autonomie (vs. Kontrolle) und elterlichem Engagement (d.h. Zeit mit Kind und Wissen um das Kind) untersucht wurde (RYAN/J.A. SOLKY 1996; W.S. GROLNICK/RYAN 1989; GROLNICK/RYAN/DECI 1991), die jeweils einen klaren Effekt auf Leistungsmotivation und Schulerfolg hatten. Die konkrete Förderung von Kompetenz durch die Familie wird innerhalb dieser Forschungstradition jedoch kaum untersucht.

J.S. ECCLES/A. WIGFIELD/U. SCHIEFELE (1998) diskutieren in einem Überblick über empirische Studien der letzten 25 Jahre zur Wirkung von familiären Erfahrungen auf Motivation, auf die Entwicklung von Zielen und auf Leistung als Einflussgrößen: a) sozio-demografische Variablen (z.B. Ausbildung der Eltern, Familiengröße, familiärer Status), b) Charakteristika des Kindes wie Geschlecht und Temperament, c) generelle elterliche Überzeugungen, die sich in Kontrollüberzeugungen, Werten, Erziehungsstilen oder Wissen über Erziehung

manifestieren, d) spezifische Erwartungen an das jeweilige Kind in der Familie (bezüglich seiner Fähigkeiten, Fertigkeiten bzw. seines Temperaments), e) spezifische elterliche Verhaltensweisen (Zeit mit Kind, Lehrstrategien, Ermutigung) und f) Auswirkungen beim Kind im Hinblick auf Selbstwahrnehmung, Werte, Leistungserwartungen und Ausdauer. Sie kommen zu dem Schluss, dass die Familie einen wesentlichen Einfluss auf die Entwicklung der Leistungsmotivation hat. Ihr Fazit ist, dass altersangemessene Anforderungen Kindern die Möglichkeit geben, ein Gefühl der Kompetenz aufzubauen, und eine optimale fürsorgliche und unterstützende Umgebung ein Kind dazu bringt, die Eltern als Rollenmodell zu sehen und in Übereinstimmung mit deren Werten zu handeln.

### 2.3 Familiäre Einflüsse auf die emotionale Regulationsfähigkeit

Ein indirekter Einfluss der Familie auf den schulischen Kontext zeigt sich auch hinsichtlich der Fähigkeit zum effektiven Umgang mit Emotionen, vermittelt über Erfahrungen emotionaler Verfügbarkeit innerhalb sicherer Bindungsbeziehungen (SPANGLER/ZIMMERMANN 1999). Diese Einflüsse sind indirekt, weil sie die Ausbildung habitueller Muster des Umgangs mit Anforderungen betreffen, die bereits vor konkreten schulischen Lern- oder Leistungssituationen vorliegen.

Für die Fähigkeit zur zielorientierten emotionalen und auch motivationalen Regulation spielen verschiedene individuelle und soziale Einflussfaktoren eine wichtige Rolle. Zum einen ist aus persönlichkeits-theoretischer Sicht von dispositionellen individuellen Unterschieden in der Regulationsfähigkeit auszugehen (J. KUHL 1983; J. BECKMANN 1999). Im Hinblick auf Regulation erscheinen hier die von J. BLOCK und J. BLOCK (1980) beschriebenen Persönlichkeitsdimensionen der Ich-Kontrolle und Ich-Flexibilität von Bedeutung, welche die Angemessenheit der Emotions- und Verhaltensregulierung erfassen und gerade bei Problemen oder Aufgaben, in denen ein einfacher Lösungsweg nicht anwendbar ist, eine wesentliche Rolle spielen.

Die emotionale Regulationsfähigkeit ist darüber hinaus auch entscheidend von familiären Unterstützungsprozessen bzw. den Vertrauensbeziehungen des Kindes zu seinen primären Bezugspersonen beeinflusst. Nach der Bindungstheorie (J. BOWLBY 1969) hat die Qualität erfahrener und bestehender Vertrauensbeziehungen einen Einfluss auf die Emotions- und Verhaltensregulation und somit auch in kognitiv-emotionalen Anforderungssituationen. Dies zeigt sich empirisch zum einen in konzentrierter Ausdauer bei Problemlöseaufgaben, mehr Anstrengungsbereitschaft bei drohendem Misserfolg und mehr meta-kognitiven Fertigkeiten, wie Überwachung und Bewertung eigenen Handelns oder der Lernfähigkeit (P. LÜTKENHAUS/K.E. GROSSMANN/K. GROSSMANN 1985; L. MATAS/R.A. AREND/L.A. SROUFE 1978; E. MOSS/C. GOSSELIN/S. PARENT/D. ROUSSEAU/M. DUMONT 1997; B. SCHILDBACH/J. LOHER/N. RIEDINGER 1995). Zum anderen gehen Kinder mit sicherer Bindung eher auf Instruktion auch fremder Personen ein (E. MEINS 1997; MOSS u.a. 1997) bzw. nutzen den Emotionsausdruck als Kommunikationssignal und somit als Grundlage für das Suchen von Unterstützung bei der Problemlösung, was sowohl lösungsfördernd als auch auf physiologischer Ebene emotionsregulierend wirkt (ZIMMERMANN/

M. MAIER/M. WINTER 1997; ZIMMERMANN 2000). Bindungsrepräsentation zeigt somit, vermittelt über Emotionen und deren Regulation, teils direkte, teils indirekte Effekte auf Leistung in Problemlösesituationen. Nimmt man globalere akademische Anpassungsindices, so zeigt sich, dass hohe elterliche Kontrolle bei Jugendlichen mit Risiko für akademisches Scheitern nur bei sicherer Bindungsrepräsentation der Jugendlichen, nicht jedoch bei unsicherer Bindungsrepräsentation negativ auf externalisierende Störungen (Delinquenz, Fehlen in der Schule etc.) wirkt.

Elterliche Erziehungsmaßnahmen sind somit nur dann erfolgreich, wenn eine sichere emotionale Vertrauensbasis gegeben ist (J. ALLEN u.a. 1998). Vergleichbar zeigt sich dies auf der Gleichaltrigenebene. Bei erlebter Hilflosigkeit in Leistungssituationen verändern Jugendliche mit unsicherem Bindungshintergrund ihre Problemlösung von Zusammenarbeit mit einem Freund hin zu mehr Ausgrenzen des Freundes und berauben sich gerade dann, wenn es sinnvoll wäre, der Möglichkeit, soziale Unterstützung zu nutzen (ZIMMERMANN/MAIER/WINTER/GROSSMANN, im Druck). Hier zeigt sich die Verbindung von Bindungsmustern gegenüber den Eltern und sozialen Emotionsregulationsstrategien bei emotionaler Belastung auch außerhalb des engeren Bindungskontexts.

Studien der Bindungsforschung zeigen, dass sowohl die individuelle Fähigkeit zur Emotionsregulation in primär kognitiven Aufgaben als auch die Annahme von Anleitung oder Unterstützung auch fremder Personen mit familiären Unterstützungserfahrungen in Zusammenhang steht und somit selbst gesteuertes Lernen (B.J. ZIMMERMAN 1998) und autonomes Problemlösen fördert (DECI/RYAN 1993).

Ein weiterer Einflussbereich der Bindungsorganisation auf die Regulationsfähigkeit ist der Effekt auf das eigene Selbstkonzept (B. GESERICK/G. SPANGLER/S. KLÖPPER/B. GLÖGGLER 2000; M. MAIN/N. KAPLAN/J. CASSIDY 1985; P. ZIMMERMANN/K.E. GROSSMANN 1997). Bindungssicherheit geht mit hinreichend differenzierten Vorstellungen von eigenen Fähigkeiten und Möglichkeiten einher, sodass kognitive und emotionale Bewertungsprozesse realistischer sind und auf dieser Basis angemessene Problemlösestrategien flexibel eingesetzt werden. Bindungssicherheit geht damit einher, sowohl in Lehr-Lern-Situationen als auch bei der Bewältigung von Misserfolg, ggf. auch in der Lage zu sein, soziale Unterstützung von Eltern oder Lehrern zu beanspruchen oder anzunehmen. Bei Kindern mit einer unsicheren Bindungsorganisation, bei denen häufig entweder ein stark idealisiertes Selbstbild oder ein sehr negatives Selbstbild zu beobachten ist (was zwangsläufig mit einer Über- oder Unterschätzung der eigenen Leistungsfähigkeit verbunden ist), kommt es entweder zur Einschränkung in der Wahrnehmung negativer Emotionen und deren verhaltens- und motivationsregulierender Funktion, oder es kommt zur Dominanz v.a. negativer emotionaler Prozesse, verbunden mit einer eingeschränkten kognitiven Verarbeitungsmöglichkeit. Berücksichtigt man noch die verminderte Fähigkeit, auf soziale Unterstützungsprozesse zurückzugreifen, sind hier negative Konsequenzen für die Leistung in Prüfungs- oder Lehr-Lernsituationen sowie für die Bewältigung von Misserfolgs- und Versagenssituationen zu erwarten.

Der Einfluss von spezifischen Bindungserfahrungen auf die Emotionsregulation in Anforderungssituationen wird möglicherweise auch über die bereits genannten Persönlichkeitsdimensionen Ich-Flexibilität und Ich-Kontrolle ver-

mittelt (R. AREND/F.L. GOVE/L.A. SROUFE 1979; SUESS 1992; ZIMMERMANN 2000). Der Bindungsansatz postuliert, dass spezifische Erfahrungen innerhalb der Bindungsbeziehungen spezifische Auswirkungen auf emotionale Regulationsfähigkeit und bestimmte Erwartungen und Überzeugungen hinsichtlich sich selbst und anderer Personen (BOWLBY 1973) haben. Die Erfahrung emotionaler Verfügbarkeit, die sich dem Kind durch Trost, aber auch Ermutigung, Unterstützung und Kooperation darstellt, fördert beim Kind Selbstwertgefühl, eine Überzeugung von der Hilfsbereitschaft anderer und trägt somit zu einem positiven Modell sozialer Beziehungen bei. Die Unterstützung bei der Exploration und dem effektiven Umgang mit der Umwelt stärkt den Kompetenzaufbau. Dies trägt wesentlich zum Aufbau internaler Arbeitsmodelle von sich und Sozialpartnern bei, die Sozialverhalten und Reaktionsmuster bei (vor allem negativen) Gefühlen auch außerhalb der engeren Bindungsbeziehung steuern. Diese Auswirkungen dürften insbesondere in emotional belastenden Situationen zum Tragen kommen und damit auch für schulische Lern- und Leistungssituationen sehr wesentlich sein.

Die Vertrauensbeziehung zwischen Eltern und Kind, aber auch zwischen Lehrer und Schüler, kann als Ansatzpunkt genutzt werden, um somit auch autonomes Lernen im Sinne von DECI und RYAN (1993) zu fördern, die offene Suche nach Unterstützung bei mangelndem Können zu erleichtern und somit effektive Emotionsregulation hinsichtlich der Zielerreichung bei Aufgaben zu vermitteln. Die empirische Basis ist zum gegenwärtigen Zeitpunkt noch nicht sehr breit, unterstützt jedoch die Hypothesen der Bindungstheorie.

In vergleichbarer Weise konnten DWECK und Mitarbeiter Unterschiede in den Repräsentationen von sich selbst und Eltern wie Lehrern bei leistungsorientierten (mastery-oriented) im Vergleich zu hilflosen Kindern und Jugendlichen feststellen (C.S. DWECK/E.L. LEGGET 1988; DWECK 1998). Leistungsorientierte oder bewältigungsorientierte Schüler zeigen angesichts schwieriger Aufgaben mehr Ausdauer, vermehrte Anstrengungen und effektive Problemlösestrategien. Die hilflosen Schüler hingegen waren gekennzeichnet durch Vermeidung von Misserfolg oder Fehlern, Verneinung eigener Fähigkeiten, negative Stimmung und eingeschränkte Problemlösefertigkeiten. Die hilflose Gruppe zeigte meist eine negativere Einstellung zu sich selbst als „schlecht“ und „unfähig“ und zeigte auch bei Erwartungen an die Reaktionen von Eltern wie Lehrern, dass sie Bestrafung oder Ablehnung erwarteten (DWECK 1998). Dies trat vor allem auch nach negativer Bewertung durch Lehrer auf, obgleich die Kinder mit ihrer Lösung durchaus vorher zufrieden waren. Ursachen für die Unterschiede konnte DWECK in der Art der Leistungsrückmeldung feststellen. So war der hilflose Stil vor allem mit einer globalen negativen personenbezogenen Rückmeldung verbunden. Allerdings konnten C. MÜLLER und DWECK (1998) auch feststellen, dass Lob, bezogen auf personenbezogene traits, Kinder dazu bringen kann, bei tatsächlichem Misserfolg oder Kritik an ihren grundlegenden Fähigkeiten zu zweifeln.

Zusammenfassend ist auch innerhalb einer anderen Forschungstradition festzustellen, dass globale negative Konzepte bzw. internale Arbeitsmodelle von sich selbst als wenig lebenswert und akzeptiert mit der Erwartung von Bestrafung oder Abwertung bei Misserfolg einhergehen und dies zu mangelnder Regulierung von Handeln und Emotionen bei Misserfolg führt.

### 3. *Resümee*

Der Einfluss der Familie auf Leistung, Leistungsmotivation und selbst gesteuertes Lernen wird von verschiedenen Theorien bzw. Forschungsansätzen hervorgehoben (M. BRONSON 2000; RYAN/DECI 2000; WILD 1999; PEKRUN 1999; SCHUNK/ZIMMERMANN 1998; SPANGLER/ZIMMERMANN 1999). Das Erklärungskonzept geht bei der überwiegenden Anzahl der Ansätze von bestimmten Organisationsformen der Selbstregulation in Anforderungssituationen aus, die sich auf der Basis von sozialen Erfahrungen hinsichtlich der Grundbedürfnisse Bindung, Autonomie und Kompetenz entwickeln (vgl. Abbildung). Entwicklungspsychologisch treten diese Grundbedürfnisse zeitlich nacheinander auf, sodass Bindungsmuster das autonome Verhalten von Kindern in ersten Problemlösaufgaben vorhersagen und beides den Kompetenzaufbau in der mittleren Kindheit (SROUFE 1989; SPANGLER/ZIMMERMANN 1999). Mit steigender kognitiver Entwicklung und Selbstregulation beeinflusst die Familie zusätzlich Einstellungen und habituelle Erwartungs- und Attributionsmuster.

Bei der Analyse der Wechselwirkungen zwischen Familie und Schule werden verschiedene sich nicht unbedingt ausschließende Einflussmodelle diskutiert und empirisch untersucht (vgl. K.L. BIERMAN 1996). Der Einfluss von Familie auf das Verhalten von Schülern in schulischen Lernkontexten wird hierbei in zwei große Bereiche unterschieden: direkte Interventionen auf das konkrete Verhalten der Schüler und indirekte, über die Persönlichkeits- bzw. Interessensentwicklung des Schülers vermittelte Effekte. Dies ist keineswegs unidirektional, sodass die jeweilige Schulerfahrung auch wiederum auf die Interaktion zwischen Eltern und Kindern zurückwirkt.

Zu den direkten Interventionen gehören die gezielte elterliche Einflussnahme auf die schulische Leistung (durch Instruktion, Beaufsichtigung der Hausaufgaben, Kontrolle der schulischen Leistungen, intellektuell anregende häusliche Umgebung) oder der Kontakt der Eltern zur Schule bzw. elterliche Teilnahme und Engagement bei Schulaktivitäten. Dies kann - allerdings eher indirekt - Einfluss auf die Einstellungen von Kindern zur Schule und zu Leistung haben (J.P. COMER/N.M. HAYNES 1991; J.S. ECCLES/R. HAROLD 1996), wobei der Kontakt zwischen Eltern und Schulen in Deutschland (wie auch den USA) nur unzureichend genutzt wird (PEKRUN 1997; L. STEINBERG/B.B. BROWN/S.M. DORNBUSCH 1996).

Indirekte Effekte sind eher in der Förderung von Interessen und intrinsischer Motivation (A. KRAPP/M. PRENZEL 1992; PEKRUN/SCHIEFELE 1996) zu sehen, wie dies innerhalb der Selbstbestimmungstheorie durch die Förderung von Autonomie, Kompetenz und Bindung postuliert wird (DECI/RYAN 1993; RYAN/DECI 2000). Vergleichbar führen M. CSIKSZENTMIHALYI und K. RATHUNDE (1998) eine optimale Förderung durch Unterstützung und Herausforderung passend zu den Fähigkeiten der Person an, um Motivation für autonomes und kompetentes Handeln jenseits von Angst und Langeweile zu erreichen.

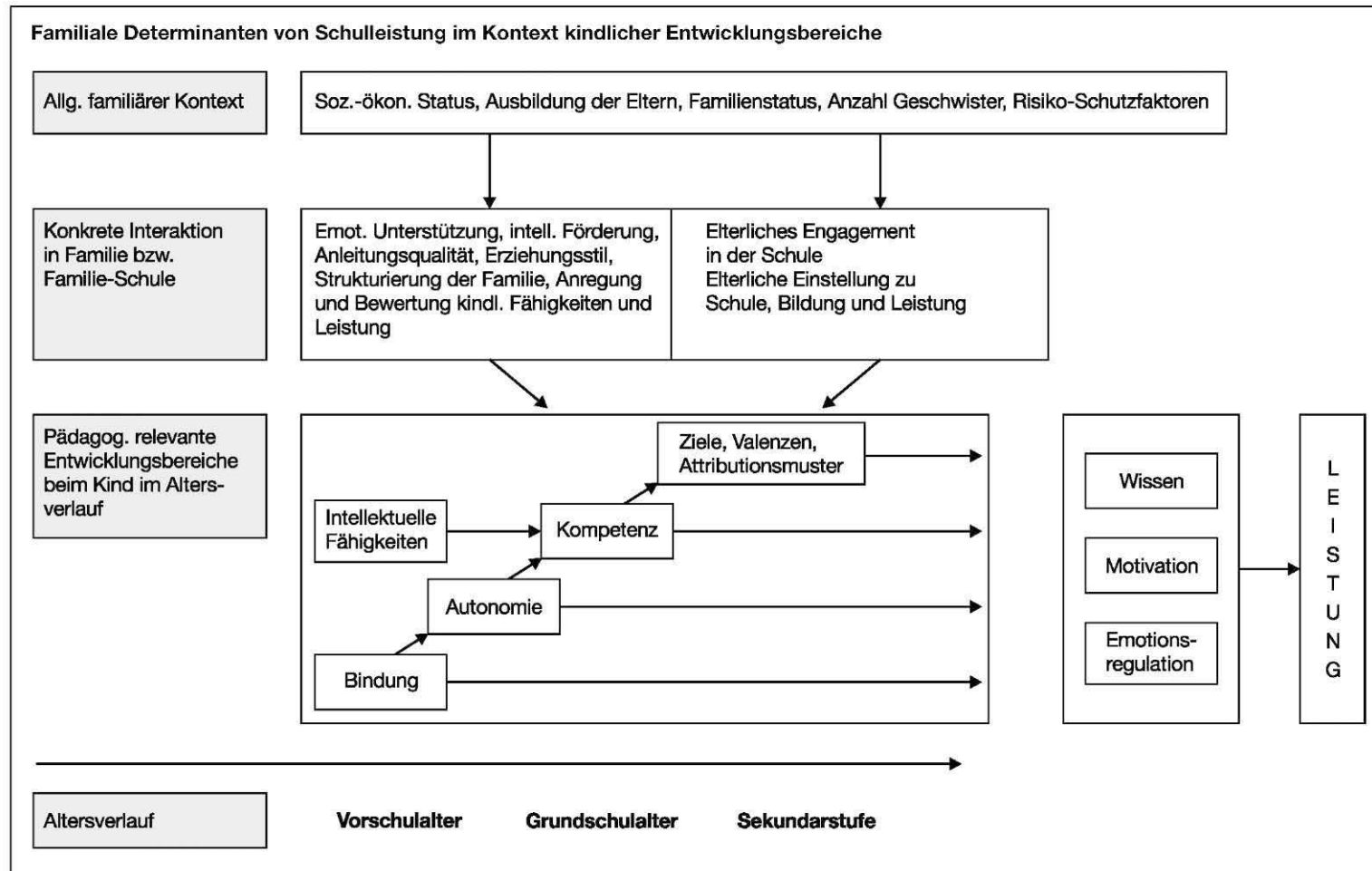
Weitere indirekte Einflussfaktoren sind der Ausbildungsstand der Eltern, der sozio-ökonomische Status und die Familienstruktur bzw. vor allem deren Veränderung durch z.B. Scheidung, die einen deutlichen Effekt auf die Leistung, aber vor allem auf die Motivation von Schülern haben (N. ZILL 1996; G.S. GOODMAN/R. EMERY/J. HAUGAARD 1998).

Solche indirekten Effekte können einerseits durch aktuelles Elternverhalten zustande kommen, wenn Eltern kontemporär zum Schulbesuch eine mehr oder weniger angemessene oder optimale Umwelt zur Verfügung stellen und somit dem Kind einen aktuellen förderlichen Erfahrungshintergrund vermitteln. Andererseits werden auch frühere Erfahrungen Auswirkungen auf das schulische Handeln und wesentliche psychologische Prozesse der Kinder besitzen. BRADLEY, CALDWELL und ROCK (1988) diskutieren unterschiedliche Möglichkeiten des Einflusses von frühen vs. kontemporären Erfahrungen. Bei einem Primat früherer Erfahrungen würden Schüler deshalb bessere Leistungen erzielen, weil sie aufgrund günstiger emotionaler und motivationaler Bedingungen in der frühen Kindheit intellektuell förderliche Lernerfahrungen machen konnten bzw. weil sie aufgrund günstiger Erfahrungen in der frühen Kindheit motivationale und emotionale Dispositionen entwickelt haben, die sie später zu einer optimaleren Verhaltensregulation in Leistungssituationen befähigen. Bei einer Betonung kontemporärer sozialer Prozesse würde man Leistungsunterschiede zwischen Kindern auf familiäre Unterstützungsprozesse oder soziale Modelle (z.B. Vorbildfunktion der Eltern) zurückführen. Geht man von einer zeitübergreifenden Stabilität elterlichen Verhaltens aus, so würde beispielsweise elterliche Ermutigung und Verstärkung und elterliches Engagement für das Kind aufgrund seiner Beständigkeit oder Stabilität kumulativ zu langfristigen positiven Konsequenzen für kindliches leistungsbezogenes Verhalten führen. Demnach würden aktuelle soziale Einflüsse auf früheren Erfahrungen aufbauen, sodass hier von einer Synthese der beiden Einflussmodi ausgegangen werden kann.

Aus entwicklungspsychologischer Sicht kann dabei aber nicht ohne weiteres von uni-direktionalen Einflüssen der Familie auf das Kind ausgegangen werden. Vielmehr kann elterliches Verhalten mehr oder weniger auch durch bereits vorliegende dispositionelle Verhaltenstendenzen der Kinder beeinflusst werden (PLOMIN/BERGEMAN 1991; vgl. SAMEROFF 1975). Vor allem in Querschnittstudien bleibt bei gegebenen Zusammenhängen zwischen elterlichem und kindlichem Verhalten die Wirkrichtung offen. So könnte ein hohes Ausmaß elterlicher Kontrolle einerseits ursächlich für niedrige Schulleistung verantwortlich sein, andererseits könnte sie aber auch eine disziplinierende Reaktion auf geringe Schulleistungen darstellen.

Bindungssicherheit ist wesentlich durch Feinfühligkeit des Elternteils beeinflusst, d.h. durch das Wahrnehmen der kindlichen Signale, deren korrekte Interpretation und prompte und angemessene Unterstützung des Kindes. Mit zunehmendem Alter und unterstützt durch die externe soziale Regulation wird ein Kind immer mehr zur eigenständigen Verhaltensregulation in der Lage sein und deshalb die Unterstützung der Bezugsperson von sich aus immer weniger bzw. nur dann in Anspruch nehmen, wenn eigene Möglichkeiten erschöpft sind (vgl. SROUFE 1979). Auch steht eine Ermunterung oder Hinführung des Kindes vonseiten der Eltern zur autonomen Verhaltensregulation nicht im Widerspruch zum Feinfühligkeitskonzept, solange dies nicht in Situationen geschieht, welche für das Kind eine Überforderung darstellen. Feinfühligkeit (beider Eltern) bedeutet also nicht „nettes“ oder verwöhnendes Verhalten gegenüber dem Kind. Ein sicher gebundenes Kind ist nicht anhänglich, sondern in seiner Exploration frei und gefördert (J. BRETHERTON 1987; K.E. GROSSMANN/K. GROSS-





MANN/ZIMMERMANN 1999; H. KINDLER/GROSSMANN/ZIMMERMANN 2000). Somit ist das Prinzip der Feinfühligkeit gut auf die Förderung der späteren Bedürfnisse der Autonomie und der Kompetenz zu übertragen. Beides erfordert ein Wissen über die Motive und Fähigkeiten des Kindes, um selbstständiges Handeln dann zu erlauben und zu fördern, wenn es den Interessen und dem motivationalen Zustand des Kindes entspricht, und nicht, wenn es eher Trost oder Unterstützung sucht. Ähnlich ist Feinfühligkeit eine Voraussetzung, um zu erkennen, welche Kompetenzen ein Kind schon hat, sodass man Anforderungen daran anpasst und bei der Rückmeldung den Entwicklungsstand des Kindes mit berücksichtigt. Dies ist bei Müttern mit sicher gebundenen Kindern häufiger zu beobachten (MEINS 1997). Dennoch muss dies nicht selbstverständlich gegeben sein.

Es ist theoretisch denkbar, dass Eltern zwar feinfühlig trösten können, aber weniger gut in der Lage sind, die Autonomie des Kindes zuzulassen bzw. zu fördern oder einen für Kompetenz angemessenen strukturierten Rahmen zu bieten. So haben GROSSMANN und GROSSMANN (1986) zwischen der „Vertrauensbeziehung“ und der „Spielbeziehung“ unterschieden, die bezüglich ihrer Qualität unabhängig voneinander variieren können (vgl. C. STEPHAN 1995). Aufgrund der bisherigen Empirie würde man allerdings erwarten, dass bei sicherer Bindung ebenso Autonomie und Kompetenzaufbau gefördert wird (F. BECKER-STOLL 1997; RYAN/SOLKY 1996; SPANGLER/ZIMMERMANN 1999), während z.B. eine reine Förderung von Autonomie ohne emotionale Sicherheit eher bei einer unsicher-vermeidenden Bindung, eine Einschränkung von Autonomie bei gleichzeitiger (über-)großer Fürsorglichkeit bei einer unsicher-ambivalenten Bindung feststellbar ist. Allerdings ist es denkbar, dass jeweils nur eine Komponente durch die Familie gefördert wird. Die Datenbasis hierfür ist jedoch noch relativ klein, da in der Tradition von RYAN und DECI vor allem Autonomieförderung vs. Kontrolle und elterliches Engagement und weniger über tatsächliche Kompetenz oder Bindung erforscht werden, während Kompetenzförderung bzw. Anleitung zu selbst gesteuertem Lernen vor allem in der Schüler-Lehrer-Interaktion, nicht aber in familiären Interaktionen untersucht wurde (SCHUNK/ZIMMERMANN 1998; E.A. SKINNER/M.J. ZIMMER-GEMBECK/J.P. CONNEL 1998).

Somit wären für eine fundierte und umfassende Beurteilung der familiären Einflüsse Längsschnittstudien notwendig, die untersuchen, welche Effekte jeweils bei Förderung aller drei Bereiche bzw. verschiedener Kombinationen vorliegen. Man könnte erwarten, dass Personen, deren autonomes Handeln gefördert wurde, nicht jedoch eine sichere Bindung oder der Kompetenzaufbau, sich vor allem aus Furcht vor Misserfolg anstrengen und sich bei Misserfolg emotional belastet zurückziehen. Bei Schülern mit sicherer Bindung und gleichzeitiger Einschränkung ihrer Autonomiebestrebungen bzw. einer geringen Kompetenzvermittlung (z.B. eine fürsorgliche, aber chaotische Familie), würde man möglicherweise Aufgabenvermeidung mit Beibehaltung positiver Stimmung erwarten. Die familiäre Entwicklungsgeschichte sowie die kontemporären Interaktionserfahrungen bilden eine bedeutsame Basis zur Erklärung von Unterschieden in Leistungs- und Lehr-Lernsituationen.

# Literatur

- ABELE, A.: Motivationale Mediatoren von Emotionseinflüssen auf die Leistung: Ein vernachlässigtes Forschungsgebiet. In: M. JERUSALEM/R. PEKRUN (Hrsg.): *Emotion, Motivation und Leistung*. Göttingen 1999, S. 31-49.
- ALLEN, J./MOORE, C.M./KUPERMINC G./BELL, K.: Attachment and psycho-social functioning. In: *Child Development* 69, (1998), S. 1406-1419.
- AREND, R./GOVE, F.L./SROUFE, L.A.: Continuity of individual adaptation from infancy to kindergarten. A predictive study of ego-resiliency and curiosity of preschoolers. In: *Child Development* 50 (1979), S. 950-959.
- AUSUBEL, D.P.: How reversible are the cognitive and motivational effects of cultural deprivation? Implications for teaching the culturally deprived child. In: *Urban Education* 1 (1964), S. 16-38.
- BECKER-STOLL, F.: Interaktionsverhalten zwischen Jugendlichen und Müttern im Kontext längsschnittlicher Bindungsentwicklung. (Unveröffentlichte Dissertation) Regensburg 1997.
- BECKMANN, J.: Persönlichkeit, Motivation und Leistung: Die Wechselwirkung von Persönlichkeitseigenschaften und Aufgabenmerkmalen bei der Erbringung von Leistung unter belastenden Bedingungen. In: M. JERUSALEM/R. PEKRUN (Hrsg.): *Emotion, Motivation und Leistung*. Göttingen 1999, S. 169-181.
- BIERMAN, K.L.: Family-school links: An overview. In: A. BOOTH/J.F. DUNN (Hrsg.): *Family-school links*. Mahaw, N.J. 1996, S. 275-287.
- BLOCK, J./BLOCK, J.: The role of ego-control and ego-resiliency in the organisation of behavior. In: W. COLLINS (Hrsg.): *Minnesota Symposium on Child Psychology*, Vol. 13. Hillsdale, N.J., Erlbaum, 1980, S. 39-101.
- BOWLBY, J.: *Attachment and loss*, Vol. 1: Attachment. New York, Basic Books 1969.
- BOWLBY, J.: Mütterliche Zuwendung und geistige Gesundheit. München 1973.
- BRADLEY, R./CALDWELL, B.: The relation of infants' home environments to achievement test performance in first grade: A follow-up study. In: *Child Development* 55 (1984), S. 803-809.
- BRADLEY, R.H./CALDWELL, B.M./ROCK, S.L.: Home environment and school performance: A ten-year follow-up and examination of three models of environmental action. In: *Child Development* 59 (1988), S. 852-867.
- BRETHERTON, I.: New perspectives on attachment relations: Security, communication, and internal working models. In: J.D. OSOFSKY (Hrsg.): *Handbook of Infant Development*. New York: Wiley 1987, S. 1061-1100.
- BRONSON, M.: *Self-regulation in early childhood*. New York: Guilford Press 2000.
- CAREW, J.: Experience and the development of intelligence in children at home and in day care. In: *Monographs of the Society for Research in Child Development* 45 (1980).
- CIRICELLI, V. u.a.: The impact of Head Start: An evaluation of Head Start on children's cognitive and affective development. Report presented to the Office of Economic Opportunity, pursuant to Contract B89-4536. (Report No. PB 184 328.) Westinghouse Learning Corporation for Federal Scientific and Technical Information, U.S. Institute for Applied Technology 1969.
- COMER, J.P./HAYNES, N.M.: Parent involvement in schools: An ecological approach. In: *Journal of Elementary School* 91, (1991) S. 271-277.
- CROCKENBERG, S.: Early mother and infant antecedents of Bayley Scale performance at 21 months. In: *Developmental Psychology* 19 (1983), S. 727-730.
- CZIKSZENTMIHALYI, M./RATHUNDE, K.: The development of the person: An experiential perspective on the ontogenesis of psychological complexity. In: W. DAMON/R. LERNER (Hrsg.): *Handbook of child psychology*. Vol. 3: Social, emotional, and personality development. New York: Wiley, 1988, S. 635-684.
- DE CHARMS, R.: Ein schulisches Trainingsprogramm zum Erleben eigener Verursachung. In: W. EDELSTEIN/D. HOPF (Hrsg.): *Bedingungen des Bildungsprozesses*. Stuttgart 1973, S. 40-59.
- DECI, E.L./RYAN, R.M.: Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 39 (1993), S. 223-238.
- DWECK, C.S.: The development of early self-conceptions: Their relevance for motivational processes. In: J. HECKHAUSEN/C.S. DWECK u.a. (Hrsg.): *Motivation and self-regulation across the life span*. New York: Cambridge University Press, 1998, S. 257-280.
- DWECK, C.S./LEGGET, E.L.: A social-cognitive approach to motivation and personality. In: *Psychological Review* 95 (1988), S. 256-273.
- ECCLES, J.S./HAROLD, R.: Family involvement in children's and adolescents' schooling. In: A. BOOTH/J.F. DUNN (Hrsg.): *Family-school links*. Mahaw, NJ: Lawrence Erlbaum, 1996, S. 3-44.
- ECCLES, J.S./WIGFIELD, A./SCHIEFELE U.: Motivation to succeed. In: W. DAMON u.a. (Hrsg.): *Handbook of child psychology*. Vol. 3: Social, emotional, and personality development. New York: Wiley, 1998, S. 1017-1096.

- GEPPERT, U./KÜSTER, U.: The emergence of „wanting to do it oneself”: a precursor of achievement motivation. In: *International Journal of Behavioral Development* 6 (1983), S. 355-369.
- GESERICK, B./SPANGLER, G./KLÖPPER, S./GLÖGGLER, B.: Das Verhalten von Vorschulkindern in einer sozial-kompetitiven Anforderungssituation. Vortrag beim 42. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Psychologie in Jena, September 2000.
- GOODMAN, G.S./EMERY, R./HAUGAARD, J. In: W. DAMON/R. LERNER (Hrsg.): *Handbook of child psychology*. Vol. 4: *Child psychology in practice*. New York: Wiley, 1998, S.775-857.
- GRAY, S.W./KLAUS, R.A.: The early training project: a seventh year report. In: *Child Development* 41 (1970), S. 909-924.
- GROLNIK, W.S./RYAN, R.M.: Parent styles associated with children's self-regulation and competence in school. In: *Journal of Educational Psychology* 81 (1989), S. 143-154.
- GROLNICK, W.S./RYAN, R.M./DECI, E.L.: Inner resources for school achievement: Motivational mediators of children's perceptions of their parents. In: *Journal of Educational Psychology* 83 (1991), S. 508-517.
- GROSSMANN, K.E./GROSSMANN, K.: Phylogenetische und ontogenetische Aspekte der Entwicklung der Eltern-Kind-Bindung und der kindlichen Sachkompetenz. In: *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie* 18 (1986), S. 387-315.
- GROSSMANN, K.E./GROSSMANN, K./ZIMMERMANN, P.: A wider view of attachment an exploration: Stability and change during the years of immaturity. In: J. CASSIDY/P. SHAVER (Hrsg.): *Handbook of attachment theory an research*. New York 1999, S. 760-786.
- HASCHER, T./OSER, F.: Lernen, Motivation und Sozialklima. In: C. SPIEL/U. KASTNER-KOLLER/P. DEIMANN (Hrsg.): *Motivation und Lernen aus der Perspektive lebenslanger Entwicklung*. Münster 1996, S. 175-184.
- HECKHAUSEN, H.: Emotionen im Leistungshandeln aus ontogenetischer Sicht. In: EGGERS, C. (Hrsg.): *Emotionalität und Motivation im Kindesalter und Jugendalter*. Frankfurt a.M. 1985, S. 95-131.
- JERUSALEM, M./PEKRUN, R.: *Emotion, Motivation und Leistung*. Göttingen 1999.
- KINDLER, H./GROSSMANN, K./ZIMMERMANN, P.: Kind-Vater-Bindungsbeziehungen und Väter als Bindungspersonen. In: H. WALTER (Hrsg.): *Männer als Väter*. Konstanz 2000, S. 202-234.
- KRAPP, A./PRENZEL, M.: *Interesse, Lernen, Leistung*. Münster 1992.
- KRAPP, A.: Entwicklung und Förderung von Interessen im Unterricht. In: *Psychologie in Erziehung und Unterricht* 44 (1998), S. 185-201.
- KUHL, J.: *Motivation, Konflikt und Handlungskontrolle*. Heidelberg 1983.
- LAZAR, I./DARLINGTON, R.: Lasting effects of early education: a report from the consortium for longitudinal studies. In: *Monographs of the Society for Research in Child Development* 47 (1982), Ser. No. 195.
- LEVENSTEIN, P.: Cognitive growth in preschoolers through verbal interactions with mothers. In: *American Journal of Orthopsychiatry* 40 (1970), S. 436-432.
- LOHER, I.: *Intellektuelle und soziale Erfahrungen im vierten Lebensjahr und ihre Beziehung zur Kompetenz im Alltag und in einer Belastungssituation*. Dissertation Universität Regensburg 1988.
- LÜTKENHAUS, P.: Pleasure derived from mastery in three-year-olds: Its function for persistence and the influence of maternal behavior. In: *International Journal of Behavioral Development* 7 (1984), 343-358.
- LÜTKENHAUS, P./GROSSMANN, K.E./GROSSMANN, K.: Infant-mother attachment at twelve months and style of interaction with a stranger at the age of three years. In: *Child Development* 56 (1985), S. 1538-1542.
- MAIN, M./KAPLAN, N./CASSIDY, J.: Security in infancy, childhood, and adulthood: A move to the level of representation. In: I. BRETHERTON/E. WATERS (Hrsg.): *Growing points in attachment theory and research*. In: *Monographs of the Society for Research in Child Development* 50 (1985), S. 66-106.
- MANDLER, G.: Affect and Learning: Causes and consequences of emotional interaction. In: D.B. MCLEOD/V. M. ADAMS (Hrsg.): *Affect and mathematical problem-solving: A new perspective*. New York: Springer, 1989, S. 3-19.
- MATAS, L./AREND, R.A./SROUFE, L.A.: Continuity of adaption in the second year: The relationship between quality of attachment and later competence. In: *Child Development* 49 (1978), S. 547-578.
- MCCARTNEY, K./HARRIS, M.J./BERNIERI, F.: Growing up and growing apart: A developmental meta-analysis of twin studies. In: *Psychological Bulletin* 107 (1990), S. 226-237.
- MCLEOD, D.B.: The role of affect in mathematical problem solving. In: D.B. MCLEOD/V. M. ADAMS (Hrsg.): *Affect and mathematical problem-solving: A new perspective*. New York: Springer 1989, S. 20-36.

- MCLEOD, D.B.: Information-processing theories and mathematics learning: The role of affect. In: *International Journal of Educational Research* 14, (1990), S. 13-29.
- MEINS, E.: *Security of attachment and the social development of cognition*. Hove: Psychology Press 1997.
- MOSS, E./GOSSELIN, C./PARENT, S./ROUSSEAU, D./DUMONT, M.: Attachment and joint problem-solving experiences during the preschool period. In: *Social Development* 6 (1987), S. 1-17.
- MUELLER, C./DWECK, C.: Praise for intelligence can undermine children's motivation and performance. In: *Journal of Personality and Social Psychology* 75 (1998), S. 33-52.
- NICHOLLS, J.G.: The development of concept of effort and ability, perception of academic attainment and the understanding that difficult task require more ability. In: *Child Development* 49 (1978), S. 800-814.
- OLSON, S.L./BATES, J.E./BAYLES, K.: Mother-Infant Interaction and the development of individual differences in children's cognitive competence. In: *Developmental Psychology* 20 (1984), S. 166-179.
- PEKRUN, R.: Prüfungsangst und Schulleistung: Eine Längsschnittanalyse. In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 5 (1991), S. 99-109.
- PEKRUN, R.: Entwicklung von schulischer Aufgabenmotivation in der Sekundarstufe: Ein erwartungs-wert-theoretischer Ansatz. In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 7 (1993), S. 87-97.
- PEKRUN, R./FEND, H.: *Schule und Persönlichkeitsentwicklung. Ein Resümee der Längsschnittforschung*. Stuttgart 1991.
- PEKRUN, R./HOFMANN, H.: Lern- und Leistungsempfinden: Erste Befunde eines Forschungsprogramms. In: M. JERUSALEM/R. PEKRUN (Hrsg.): *Emotion, Motivation und Leistung*. Göttingen 1999, S. 247-267.
- PEKRUN, R./SCHIEFELE, U.: Emotions- und motivationspsychologische Bedingungen von Lernleistungen. In: F.E. WEINERT (Hrsg.): *Enzyklopädie der Psychologie*. Göttingen 1996, S. 153-180.
- PEKRUN, R.: Kooperation zwischen Elternhaus und Schule. In: L.A. VASKOVICS/H. LIPINSKI (Hrsg.): *Familiale Lebenswelten und Bildungsarbeit. Interdisziplinäre Bestandsaufnahme 2*. Opladen 1997, S. 51-79.
- PEKRUN, R.: Schüleremotionen und ihre Förderung: Ein blinder Fleck der Unterrichtsforschung. In: *Psychologie in Erziehung und Unterricht* 45 (1998), S. 230-248.
- PEKRUN, R.: Sozialisation von Leistungsempfinden: Eine kritische Literaturübersicht und ein sozialkognitives Entwicklungsmodell. In: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* (1999), S. 20-34.
- PLOMIN, R./BERGEMAN, C.S.: The nature of nurture: Genetic influence on „environmental“ measures. In: *Behavioral and Brain Sciences* 14 (1991), S. 373-427.
- PLOMIN, R./DANIELS, D.: Why are children in the same family so different from one another. In: *Behavioral and Brain Sciences* 10 (1987), S. 1-60.
- PLOMIN, R.: Nature, nurture and Psychology. In: K. PAWLIK (Hrsg.): *Bericht über den 39. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Psychologie in Hamburg, 1995*. Göttingen 1995, S. 114-127.
- RENKL, A.: Vorwissen und Schulleistung. In: J. MÖLLER/O. KÖLLER (Hrsg.): *Emotionen, Kognitionen und Schulleistung*. Weinheim 1996, S. 175-190.
- RHEINBERG, F.: Motivation und Emotion im Lernprozess: Aktuelle Befunde und Forschungsperspektiven. In: M. JERUSALEM/R. PEKRUN (Hrsg.): *Emotion, Motivation und Leistung*. Göttingen 1999, S. 189-204.
- RYAN, R.M./DECI, E.L.: Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. In: *American Psychologist* 55 (2000), S. 68-78.
- RYAN, R.M./SOLKY, J. A.: What is supportive about social support? On the psychological needs for autonomy and relatedness. In: G.R. PIERCE/B.R. SARASON (Hrsg.): *Handbook of social support and the family*. Plenum series on stress and coping. New York 1996, NY. Plenum Press, S. 249-267.
- RYAN, R.M./KUHL, J./DECI, E.L.: Nature and autonomy: An organizational view of social and neurobiological aspects of self-regulation in behavior and development. In: *Development and Psychopathology* 9 (1997), S. 701-728.
- SAMEROFF, A.J.: Early influences on development: fact or fancy. In: *Merrill Palmer Quarterly* 21 (1975), S. 267-294.
- SCARR, S./WEINBERG, R.A.: The Minnesota Adoption Studies: Genetic differences and malleability. In: *Child Development* 54 (1983), S. 260-267.
- SCARR, S.: Developmental theories for the 1990s: Development and individual differences. In: *Child Development* 63 (1992), S. 1-19.
- SCHIFF, M./DUYME, M./DUMARET, A./TOMKIEWICZ, S.: How much could we boost scholastic achievement and IQ scores? A direct answer from a French adoption study. In: *Cognition* 12 (1982), S. 165-196.

- SCHILDBACH, B./LOHER, I./RIEDINGER, N.: Die Bedeutung emotionaler Unterstützung bei der Bewältigung von emotionalen Anforderungen. In: G. SPANGLER/P. ZIMMERMANN (Hrsg.): Die Bindungstheorie: Grundlagen, Forschung und Anwendung. Stuttgart 1995, S. 249-264.
- SCHUNK, B.J./ZIMMERMANN, D.H.: Self-regulated learning: From teaching to self-reflective practice. New York 1998, NY.: Guilford Publications.
- SCHWARZ, N./BLESS, H.: Happy and mindless, but sad and smart? The impact of affective states on analytic reasoning. In: J. FORGAS (Hrsg.): Emotion and social judgement. Oxford 1991: Pergamon, S. 55-71.
- SEMBILL, D.: Problemlösefähigkeit, Handlungskompetenz und emotionale Befindlichkeit - Zielgrößen forschenden Lernens. Göttingen 1992.
- SKINNER, E.A.: Commentary: Strategies for studying social influences on motivation. In: J. HECKHAUSEN/C.S. DWECK (Hrsg.): Motivation and self-regulation across the life span. New York 1998, NY.: Cambridge University Press, S. 216-234.
- SKINNER, E.A./ZIMMER-GEMBECK, M.J./CONNELL, J.P.: Individual differences and the development of perceived control. In: Monographs of the Society for Research in Child Development 63 (1998).
- SPANGLER, G./ZIMMERMANN, P.: Emotion, Motivation und Leistung aus entwicklungspsychologischer und persönlichkeitspsychologischer Sicht. In: M. JERUSALEM/R. PEKRUN (Hrsg.): Emotion, Motivation und Leistung. Göttingen 1999, S. 85-104.
- SPANGLER, G.: Toddlers' everyday experiences as related to preceding mental and emotional disposition and their relationship to subsequent mental and motivational development. In: International Journal of Behavioral Development 12 (1989) S. 285-303.
- SPANGLER, G.: Die Rolle kindlicher Verhaltensdispositionen für die Bindungsentwicklung. In: G. SPANGLER/P. ZIMMERMANN (Hrsg.): Die Bindungstheorie: Grundlagen, Forschung und Anwendung. Stuttgart 1995, S. 178-190.
- SPANGLER, G./BRÄUTIGAM, I./STADLER, R.: Handlungsentwicklung in der frühen Kindheit und ihre Abhängigkeit von der kognitiven Entwicklung und der emotionalen Erregbarkeit des Kindes. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie 16 (1984), S. 181-193.
- SPIES, K.: Negative Stimmung und kognitive Verarbeitungskapazität. Münster 1995.
- SROUFE, L.A.: Pathways to adaption and maladaptation: Psychopathology as developmental deviation. In: D. CICCHETTI (Hrsg.): Rochester Symposium on Developmental Psychopathology. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum 1995, S. 13-40.
- SROUFE, L.A.: The coherence of individual development: Early care, attachment, and subsequent developmental issues. In: American Psychologist 34 (1979), S. 834-841.
- STEINBERG, L./BROWN, B.B./DORNBUSCH, S.M.: Beyond the classroom. New York: Simon & Schuster 1996.
- STEPHAN, C.: Bindungsbeziehung - Spielbeziehung - Kompetenzentwicklung. In: G. SPANGLER/P. ZIMMERMANN (Hrsg.): Die Bindungstheorie: Grundlagen, Forschung und Anwendung. Stuttgart 1995, S. 265-280.
- SUESS, G./GROSSMANN, K.E./SROUFE, L.A.: Effects of infant attachment to mother and father on quality of adaptation in preschool: From dyadic to individual organization of self. In: International Journal of Behavioral Development 15 (1992), S. 43-65.
- TEICHMANN, H./MEYER-PROBST, B./RÖTHER, D.: Risikobewältigung in der lebenslangen psychischen Entwicklung. Berlin 1991.
- THOMPSON, R.A.: Emotion regulation: A theme in search of definition. In: N.A. FOX (Hrsg.): The development of emotions regulation: Biological and behavioral considerations. In: Monographs of the Society of Research in Child Development 59 (1994), S. 25-52.
- TRUDEWIND, C./HUSAREK, B.: Mutter-Kind-Interaktion bei der Hausaufgabenanfertigung und die Leistungsmotiventwicklung im Grundschulalter - Analyse einer ökologischen Schlüsselsituation. In: H. WALTER/R. OERTER (Hrsg.): Ökologie und Entwicklung. Mensch-Umwelt-Modelle. Donauwörth 1979, S. 229-246.
- TRUDEWIND, C./WEGE, J.: Anregung - Instruktion - Kontrolle: Die verschiedenen Rollen der Eltern als Lehrer. In: Unterrichtswissenschaft 17 (1989), S. 133-155.
- TRUDEWIND, C./UNZNER, L./SCHNEIDER, K.: Die Entwicklung der Leistungsmotivation. In: H. KELLER (Hrsg.): Handbuch der Kleinkindforschung. Berlin (1989), S. 491-524.
- WILD, E.: Elterliche Erziehung und schulische Lernmotivation. Unveröffentlichte Habilitationsschrift. Universität Mannheim 1999.
- YARROW, L.J./MORGAN, G.A./JENNINGS, K.D./HARMON, R.J./GAITER, J.L.: Infants' persistence at tasks: Relationship to cognitive functioning and early experience. In: Infant Behavior and Development 5 (1982), S. 131-141.

- ZILL, N.: Family change and student achievement: What we have learned, what it means for schools. In: A. BOOTH/J.F. DUNN (Hrsg.): Family-school links. Mahaw, NJ: Lawrence Erlbaum 1996, S. 139-174.
- ZIMMERMAN, B.J.: Developing self-fulfilling cycles of academic regulation: An analysis of exemplary instructional models. In: D.H. SCHUNK/B.J. ZIMMERMAN (Hrsg.): Self-regulated learning: From teaching to self-reflective practice. New York 1998, NY., Guilford Publications Inc., S. 1-19.
- ZIMMERMANN, P./GROSSMANN, K.E.: Attachment and adaptation in adolescence. In: W. KOOPS/J.B. HOEKSMAN/D.C. VAN DEN BOOM (Hrsg.): Development of interaction and attachment: Traditional and non-traditional approaches. Amsterdam: North-Holland 1997, S. 281-292.
- ZIMMERMANN, P.: Structure and functioning of internal working models of attachment and their role during emotion regulation. In: Attachment and Human Development 1 (1999) 3, S. 291-307.
- ZIMMERMANN, P.: Bindung und Emotionsregulation. Unveröffentlichte Habilitationsschrift. Universität Regensburg 2000.
- ZIMMERMANN, P./MAIER, M./WINTER, M.: Bindung und Verhaltensregulierung in einer komplexen Problemlösesituation. Vortrag bei der 13. Tagung Entwicklungspsychologie in Wien, September 1997.
- ZIMMERMANN, P./MAIER, M./WINTER, M./GROSSMANN, K.E.: Attachment and emotion regulation of adolescents during joint problem-solving with a friend. International Journal of Behavioral Development (im Druck).

*Abstract*

This article reviews the current literature on theory and research on the influence of family on children's cognitive performance, motivation to succeed, and emotion regulation in teaching and achievement situations. Based on empirical evidence that motivational and emotional structures become increasingly stable, it is proposed that emotion regulation patterns within an achievement context are a central aspect of the family-school link. There is a major influence of the family, as such patterns become established already before the children enter school. This is illustrated by studies from attachment research. An investigation of the outcomes of specific vs. general support of either relatedness, autonomy, or competence on achievement is suggested.

*Anschriften der Autoren:*

Peter Zimmermann, Institut für Psychologie I, Friedrich-Alexander Universität,  
Erlangen-Nürnberg, Bismarckstr. 6, D-91054 Erlangen  
Gottfried Spangler, Fachbereich Psychologie, Justus-Liebig-Universität Gießen,  
Otto-Behaghel-Straße 10/F, D-35494 Gießen